

Rythmes et traditions (Afrique noire)

Francis A. Joppa

Volume 23, numéro 1-2, automne–hiver 1987

L'enseignement de la littérature dans le monde

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/035709ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/035709ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (imprimé)

1492-1405 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Joppa, F. A. (1987). Rythmes et traditions (Afrique noire). *Études françaises*, 23(1-2), 139–149. <https://doi.org/10.7202/035709ar>

Rythmes et traditions (Afrique noire)

Francis A. JOPPA

Les institutions scolaires et universitaires ne suivent qu'avec retard les réalités de l'Afrique, qui depuis les indépendances dans les années soixante, traverse une période de rapide mutation politique, sociale et économique. Même si des étapes importantes ont été franchies dans le domaine de l'éducation, il existe une inadaptation fondamentale de l'enseignement en général et de la littérature en particulier aux vrais besoins des États d'Afrique.

Point n'est besoin de souligner dans cette étude le fait que le système éducatif dans les pays africains à l'époque coloniale avait été conçu en vue d'une politique déterminée d'assimilation et de dépersonnalisation de l'Africain, en particulier par la négation de sa langue et de sa culture nationales. Bien que la décolonisation du système éducatif, aussi bien dans son contenu que dans ses méthodes, soit reconnue par la quasi-totalité des pays africains dès leur accession à l'indépendance, la plupart sont loin de réaliser des résultats concrets dans ce domaine. Nombreux sont les gouvernements qui proclament très haut la valeur de la culture traditionnelle mais font très peu en réalité pour l'encourager.

Dans presque tous les pays africains, les langues européennes continuent d'être les langues officielles d'instruction, d'où le rôle faible que jouent les langues africaines en tant que véhicules du développement culturel et artistique. La situation actuelle, surtout en Afrique occidentale, tend toujours à réserver aux langues

vernaculaires un rôle essentiellement secondaire ou à en faire des langues n'intéressant que les spécialistes. On n'a pas tort de reprocher aux États africains le manque d'une vision nette des problèmes et des options linguistiques, d'une vue systématique des projets et des expériences.

L'adoption d'une langue nationale ou de communication par les pays africains (premier pas vers la décolonisation de l'enseignement) pose d'énormes problèmes politiques, chaque ethnie s'opposant à toute tentative de dégradation de sa langue en faveur de celle d'une autre ethnie. Cela empêche les dirigeants africains de prendre les mesures susceptibles d'apporter un changement radical. Cette situation entrave l'épanouissement et la diffusion des littératures orales qui devraient servir d'instrument de désaliénation de l'homme africain en lui proposant un profil intellectuel qui soit celui de la culture nationale.

Ces remarques préliminaires nous amènent tout de suite au problème de la transcription des littératures orales, car la possibilité de donner un enseignement dans une langue africaine dépend d'abord de l'existence graphique permettant de l'écrire et de la lire. Malheureusement, la plupart des langues vernaculaires n'ont aucune tradition écrite ou de systèmes de transcription. Là même où des systèmes sont en usage, les transcriptions proposées ne répondent pas aux besoins actuels des pays en question. On est obligé le plus souvent d'utiliser les signes et les conventions des langues européennes, aboutissant ainsi à des transcriptions approximatives du fait de la distance entre les deux phonologies. Dans nombre de cas, la transcription est effectuée sans qualification technique suffisante. Par contre, les graphies élaborées par les spécialistes répondent exclusivement aux besoins de la recherche et, parfois, sont d'une complexité extrême qui les rend inutilisables pour l'impression de livres d'usage courant.

En d'autres cas, plusieurs systèmes coexistent pour la même langue : variantes dialectales qui ont inspiré des transcriptions diverses ; divergences entre écoles linguistiques ; diversités résultant de causes politiques, une même région linguistique ayant été soumise à des systèmes administratifs différents. Comme solution partielle à ce problème, des experts préconisent l'utilisation, soit de l'alphabet phonétique international, soit de l'alphabet de l'Institut africain international. Cependant, ces méthodes s'avèrent peu efficaces en ce qui concerne la diffusion de la littérature orale, étant donné que la majorité du public africain n'est pas familier avec les caractères phonétiques.

Étroitement lié aux problèmes de la transcription et celui de la disparition des littératures orales, car il ne suffit pas de donner

une forme écrite dans la propre langue des petites ethnies dont la langue parlée par un groupe peu important risque à son tour de disparaître. Certains considèrent la traduction de ces littératures orales dans une langue africaine à large diffusion comme une solution satisfaisante, au moins du point de vue politique. Mais dans le cas actuel, surtout dans les universités où l'enseignement de la littérature est fait en anglais ou en français, on considère généralement que la traduction de ces littératures dans ces langues européennes peut jouer un rôle plus positif à condition de ne pas en faire une solution exclusive. La transcription dans la langue européenne permet de toucher un public plus vaste à l'intérieur même du continent africain. Le lecteur congolais, par exemple, pourra comprendre une œuvre *haussa* si elle est transcrite en français, pas en *bambara*.

Ici se pose le problème de la recherche d'équivalences stylistiques et sémantiques susceptibles d'amoindrir le gouffre culturel entre la langue des sociétés européennes techniquement sophistiquées et des sociétés africaines sans écritures où l'expérience racontée demeure essentiellement imperméable à l'intellectuel occidentalisé. Il s'avère souvent quasiment impossible de restituer tout le message profond qui se dégage du symbolisme des valeurs connotatives de la parole dans les sociétés africaines. De nombreuses langues africaines connaissent une catégorie grammaticale inconnue dans les langues occidentales, des idéophones pour lesquelles on a beaucoup de mal à trouver des comparaisons dans les langues européennes. D'où la banalité des textes transcrits. Un récit oral africain est soutenu par une multitude de procédés paralinguistiques qui contribuent non seulement à son expression esthétique mais suppléent souvent le message linguistique.

Le problème de langue n'a pas permis non plus la situation souhaitable où la littérature orale devrait constituer un véritable pont qui relie l'élite intellectuelle africaine à la masse paysanne détentrice de la culture authentiquement et profondément vécue. De plus, les élites cultivées au pouvoir en Afrique ne paraissent pas entretenir un rapport aussi valorisé et intéressé avec leurs cultures populaires que certaines fractions de la bourgeoisie européenne au moment de la formation des États nationaux (en Allemagne, en Europe centrale et orientale, en Finlande, etc.). On regrette par ailleurs qu'une partie importante de la jeunesse africaine qui continue à s'urbaniser, perde de plus en plus contact avec la littérature orale. Les adolescents scolarisés ne prennent contact avec la littérature orale qu'à travers les recreations qui ont été faites en langues européennes par des écrivains (Birago Diop et Bernard Dadié, par exemple) eux-mêmes imprégnés de culture occiden-

le. Beaucoup de jeunes étudiants, par la nature de l'enseignement qui leur est dispensé, ont tendance à considérer avec un certain mépris les œuvres en langue vernaculaire.

Passons aux institutions formelles. Ici encore on observe que si les études de littérature orale ont participé au progrès général de l'africanisation des programmes, elles n'en ont constitué quantitativement l'élément moteur que ces dix dernières années. Dans les années soixante-dix qui ont vu l'introduction de la littérature africaine dans les programmes des institutions en Afrique, la tendance était de négliger la littérature orale au profit de la littérature écrite. On sait bien que l'intérêt porté par les africanistes aux littératures orales du continent noir n'a pas été, au premier chef, un intérêt littéraire. Les textes de la littérature orale leur servaient le plus souvent de base pour une recherche d'ordre ethnologique, sociologique ou linguistique. Point de surprise donc que l'étude des littératures orales ait été pendant assez longtemps exclue des programmes de lettres modernes et attribuée aux départements de linguistique ou de sociologie. Voilà ce qui explique partiellement la dichotomie qui s'est opérée pendant longtemps entre, d'une part, les productions écrites données par les nouvelles générations d'écrivains en langues européennes et, d'autre part, les productions orales destinées à une partie du public peu ou non lettré. Il a été très difficile d'éviter une opposition non pas, pour reprendre l'expression de Pierre Alexandre, «entre publics 'cultivés' et 'non cultivés', mais entre deux publics de culture totalement différente, l'une écrite et d'expression européenne, l'autre orale d'expression africaine¹».

En ce qui concerne le statut des littératures étrangères par rapport aux littératures écrites nationales, on observe que les signes du déclin de l'accent sur les littératures européennes sont discernables dans la plupart des programmes de littérature depuis la fin des années soixante. Depuis lors, l'enseignement de la littérature écrite dans les langues européennes a gagné énormément de terrain. En 1979, le professeur W.F. Feuser a pu déclarer avec justesse :

If comparative literature is the foreign trade of national literatures (although this is only one of its aspects) the balance of payments in Euro-African relations would seem to be gradually shifting in favour of Africa. The days of a one-way traffic [...] are definitely counted².

1. Pierre Alexandre, *Langues et langage en Afrique noire*, Paris, Payot, 1967, p. 157.

2. W. F. Feuser, «The Case for Comparative Literature», dans *Kiabàrà*, vol. II, 1979, p. 43.

À l'heure actuelle, la littérature africaine constitue au moins la moitié des programmes des départements d'études littéraires des universités en Afrique, et cette proportion va en croissant. Cela n'est pas, toutefois, une indication de la disparition éventuelle des littératures européennes ou étrangères. Nombreux sont les intellectuels africains qui reconnaissent la nécessité de continuer à donner leur place aux œuvres des écrivains non africains. L'universalité qu'on trouve dans toutes les littératures rend les confrontations enrichissantes. Malgré les divergences, l'interpénétrabilité des cultures est toujours possible :

*Students in developing countries are usually as willing to cross cultural boundaries as english students and, provided that other factors of selection are observed, teachers of literature should plan literature courses that are world-wide in scope*³.

Cette affirmation du professeur H.L.B. Moody ne fait pas abstraction du problème de la culture auquel l'étudiant africain en particulier est confronté. Un professeur anglais qui enseigne la littérature anglaise en Angleterre a une tâche relativement facile puisqu'il partage un patrimoine culturel avec ses élèves ou ses étudiants, ce qui permet la saisie immédiate des thèmes abordés. Il en est autrement avec l'étudiant africain. C'est ce qui amène certains professeurs de littérature en Afrique à préconiser une méthodologie qui initierait les étudiants à l'approche structurale des textes.

Soulignant les avantages pédagogiques de l'approche structurale, un E.C. Nwezeh prétend qu'elle met l'étudiant africain sur un pied d'égalité avec son homologue anglais puisque l'analyse structurale ne privilégie ni l'intuition ni la sensibilité qui sont les avantages de l'étudiant ayant une culture commune avec l'écrivain qu'il étudie. Nwezeh croit avec Max Vernet que

le retour de structures, d'images, de mots, de sons, tout cela est constatable sans culture préalable. C'est dire qu'au niveau premier de l'analyse, nous avons quelque chose à communiquer, sur quoi nous pouvons nous mettre d'accord rapidement, un point d'appui solide d'où faire partir l'étude de la littérature⁴.

Toutefois, l'approche traditionnelle de la critique littéraire reste toujours le modèle dominant. On a reconnu que le langage et la terminologie qu'exige la critique structurale risquent le plus souvent de passer par-dessus la tête de l'élève ou de l'étudiant moyen.

3. H. L. B. Moody, *The Teaching of Literature*, London, Longmans, 1971, p. 19.

4. Max Vernet, «Nouvelle Critique et enseignement», dans *le Français dans le monde*, n° 77, 1970, p. 60.

Le système éducatif en général et la méthodologie de l'enseignement de la littérature dans la plupart des pays africains présentent des anomalies de fonctionnement que mesurent les taux d'échec et le manque d'intérêt pour la littérature chez les étudiants. Les textes de littérature tant au niveau secondaire qu'universitaire n'ont pas changé depuis fort longtemps. Ce sont toujours les traditionnelles dissertations qui ont été et continuent à être un frein à toute innovation pédagogique. On a donc une situation où les étudiants sont plus préoccupés par le souci de réussir aux examens que d'acquérir d'authentiques connaissances. Le pessimisme exprimé par le professeur Moody à cet égard n'est pas sans fondement :

As long as examination success, no matter how achieved or at what level, confers tremendous advantages and prestige, and as long as failure implies tremendous despair and humiliation, how strong are the inclinations to play for safety, to take the line of least resistance and put all one's faith in habits of study and types of thought which will guarantee «rapid results». Against this massive conformism, supported and exploited by a wide-spread educational industry, the efforts of even the most enterprising teachers and pioneering examination bodies seem relatively powerless⁵.

Selon Moody, un remède à cette situation serait le changement régulier et fréquent des textes prescrits pour éviter les réponses toutes faites fournies par ce qu'il appelle «*the manufacturers of study notes*⁶».

On doit mentionner également la prépondérance des cours magistraux et la tradition didactique de l'enseignement de la littérature en Afrique noire. Ces pratiques, il faut le dire, contribuent à supprimer le désir chez les étudiants. En réduisant à une matière pédagogique ce qui devrait demeurer un choix de liberté et une source de délectation, les jeunes gens sont menacés de ne plus éprouver, aucun goût pour les œuvres artistiques. Il faudrait encourager les étudiants à chercher des réponses spontanées aux problèmes littéraires. Comme l'affirme W.C. Dwamina, «*the ultimate purpose of teaching literature is not understanding, but the transferring of the imaginative habit of mind, the instinct to create a new form instead of idolizing an old one*⁷».

L'orientation des cours devrait aller vers l'initiation des étudiants à la lecture. En d'autres termes, apprendre à lire à l'étu-

5. H. L. B. Moody, «Literary Studies in Nigeria — The Potential Gap», dans *West African Journal of Education*, XVII : 3, octobre 1973, p. 469.

6. *Ibid.*, p. 471.

7. W. C. Dwamina, *English Literature and Language Planning in West Africa*, Ph.D. Thesis, State University of New York at Buffalo, 1972, p. 72.

diant en le laissant, dans la mesure du possible, décider ce qu'il doit penser de ses lectures. On y réussirait en suppléant davantage les cours magistraux par des séminaires où se dérouleraient des discussions professeurs-étudiants sur les cours. Il faudrait également accorder une place plus importante au contrôle continu des connaissances en cours d'année pour éviter le «bachotage» peu formateur de fin d'année qui caractérise trop souvent la préparation des examens.

Une autre tentative de solution au problème de l'absence d'attrait pour la lecture chez les étudiants consisterait à leur proposer des textes non pas à partir d'un ensemble culturel préétabli, mais à partir de leurs intérêts. L'intérêt est un point de départ et un point d'appui pour atteindre non seulement des buts d'ordre linguistique, mais aussi un tremplin qui permettra à l'étudiant de diversifier et d'élargir le monde souvent étroit dans lequel il peut avoir tendance à s'enfermer.

Il n'est pas hors propos de noter ici la critique formulée par certains intellectuels marxistes selon laquelle les programmes d'enseignement et les méthodes d'examen favorisent inconsciemment certaines catégories, certains groupes ou milieux culturellement favorisés. Cette critique est particulièrement applicable à la situation africaine à l'heure actuelle. Une classe dominante, la bourgeoisie, détient les moyens idéologiques dans le domaine de la culture comme elle détient les moyens de production dans celui de l'économie. Cette hégémonie est assurée par la mainmise sur tous les moyens de diffusion des textes et l'élaboration de leurs contenus.

Si la méthode dite traditionnelle ou d'histoire littéraire domine l'approche de la littérature et son enseignement dans la majorité des institutions scolaires et universitaires d'Afrique, un développement heureux, surtout dans les universités, se fait observer. Il s'agit de la tendance à éviter le modèle d'empilement des siècles. Nombreux sont les départements de littérature qui placent des œuvres clés au centre de leurs programmes, permettant ainsi d'explorer à partir d'elles les perspectives ouvertes sur les phénomènes littéraires et d'approfondir les liens thématiques. L'objectif prioritaire de leurs programmes est l'aptitude à l'analyse thématique (non pas au sens richardien) considérée comme preuve de l'esprit critique. Les textes choisis sont reliés au niveau réel de compétence linguistique des étudiants. À cet égard, des volumes adaptés en français ou en anglais élémentaire gagnent de plus en plus la popularité. Le recours aux manuels de morceaux choisis est également très répandu.

En parlant de la compétence linguistique des étudiants, il ne faut pas oublier le fait que les œuvres étudiées sont pour la plupart écrites dans des langues qui sont des langues secondes ou troisièmes pour les étudiants africains. Il est donc généralement reconnu que l'étude de la langue et de la littérature doit être intégrée. L'acquisition de la compétence littéraire est inséparable de la compétence linguistique. On regrette toutefois la préparation insuffisante des élèves qui passent de l'école primaire au lycée et qui traînent cette lacune jusqu'à l'université. Il y a un manque de corrélation entre le niveau atteint dans la langue *per se* et les examens de littérature parce que les examens de la langue sont destinés à évaluer l'emploi fonctionnel de la langue plus que son usage artistique. Comme l'a justement observé Dwamina, «*the English language syllabuses of West African schools are short-sighted for this lack of awareness that literary English could be taught as part of the second language programme*»⁸.

Par conséquent, la nécessité s'impose d'un changement radical de perspective en ce qui concerne les rapports entre l'enseignement de la langue seconde et l'ensemble de l'activité pédagogique. Un tel changement est difficile à effectuer à cause du cloisonnement excessif des disciplines dans les institutions africaines. Car il ne s'agit pas seulement de chercher les moyens techniques capables de favoriser l'acquisition de nouveaux instruments linguistiques dans l'usage de la langue seconde et de choisir les contenus de l'enseignement de la littérature par rapport à ce programme, mais encore de replacer cette discipline particulière à l'intérieur des exigences de la formation générale de l'élève.

En vue de promouvoir la création des œuvres littéraires africaines, nombre d'universités d'Afrique (notamment l'Université de Nairobi) ont adopté comme élément important de leurs programmes la pratique de l'écriture, bien que certains écrivains africains doutent fort de l'efficacité de l'enseignement institutionnalisé de l'écriture. Ce genre d'enseignement, soutient un Andrew Gurr, ne peut et ne doit pas être dispensé à l'université. «*The point is that a writer can't be taught what and how to write. What we can and do teach is criticism, not literature*»⁹. Il est reconnu néanmoins que puisque l'écrivain africain s'exprime en une langue étrangère, les départements de littérature, dans la mesure où ils enseignent l'emploi de la langue étrangère, peuvent être utiles à l'écrivain africain : «*The prospective creator can at least be helped to recognize some of*

8. *Ibid.*, p. 40-41.

9. Andrew Gurr, «Literature and Institutions», dans *Writers in East Africa*, Andrew Gurr et Angus Calder (édit.), Nairobi, East African Literature Bureau, 1974, p. 120.

*the possibilities of the language he intends to write in by this kind of literary study*¹⁰.»

En ce qui concerne les cadres et les effectifs, il faut souligner en premier lieu la conjoncture économique en Afrique qui rend le problème de disponibilité de livres particulièrement difficile. De nombreux étudiants dans les écoles secondaires aussi bien que dans les universités sont obligés de se passer des textes prescrits ou de se contenter d'extraits ronéotypés. Le coût des livres est très élevé par rapport au niveau de vie de la majorité et le pouvoir d'achat de cette majorité va toujours en diminuant. À titre d'exemple : un roman de 100 pages coûte entre 1 000 et 2 000 CFA (20 et 40 FF), ce qui représente entre 5 et 10 % du salaire du travailleur moyen d'Afrique occidentale.

Les éditions africaines ont des moyens financiers très limités, aussi leur rendement est-il extrêmement faible.

*Africa with about 10 % of the world's total population accounts for about 1,5 % of the world's total book production. Other statistics show that compared with the world's annual average of 140 titles (and Europe's 475 titles) per million population, Africa publishes only 24 titles. The annual book production in Africa is estimated to be less than one page per person*¹¹.

Qui pis est, les auteurs africains eux-mêmes, pour des raisons de prestige et de finance, préfèrent publier leurs livres à l'étranger, ce qui amène Chinua Achebe à déclarer avec regret :

*It may indeed be true that whatever the indigenous publisher does, the foreign publisher does better — for the simple reason that the indigenous publisher does nothing at present. Perhaps he cannot even exist in the present situation. But until he comes along we cannot hope to have a vital literary environment*¹².

Au problème de la pénurie de livres s'ajoute celui de la diffusion et de la communication. Jean Dihang n'exagère pas quand il déclare : *«It takes four weeks for a book printed in France to reach any West African port. On the other hand, a book printed in Douala or Cotonou passes through Marseilles to reach Abidjan four to six months later*¹³.»

L'accord est unanime sur le fait que la création de tribunes de publication, d'associations culturelles interafricaines, d'une as-

10. *Ibid.*, p. 117.

11. Abdul Hasan, «A Case for National Book Development Councils in Africa», dans *Report of the Commonwealth African Book Development Seminar*, University of Ibadan, 2 au 14 février, London, Commonwealth Secretariat, 1975, p. 12.

12. Chinua Achebe, «Publishing in Africa : A Writer's View», dans *Publishing in Africa in the Seventies*, Edwina Oluwasanmi, Éva Mc Lean et Hand Zell (édit.), Ile-Ife, University of Ife Press, 1975, p. 44.

13. Jean Dihang, «Publishing and Book Distribution in Francophone Africa : The Example of Editions CLE, Yaoundé», dans *Publishing in Africa in the Seventies*, p. 128.

sociation permanente de critiques et d'écrivains africains ayant son siège en Afrique et soutenue par les différents ministres de la culture, contribuerait considérablement à l'amélioration de l'industrie du livre en Afrique.

Signalons pour terminer le problème de la pénurie d'enseignants compétents. Les systèmes d'éducation — très sélectifs — existant dans la majorité des pays d'Afrique orientent vers le métier d'enseignement les étudiants éliminés des autres filières professionnelles et s'interdisent par là, au départ, tout recrutement de qualité. On peut prendre le risque d'affirmer que les qualités fondamentales exigées chez les professeurs de littérature — la maîtrise de la langue, une culture générale étendue et profonde, etc. — ne sont pas susceptibles d'être atteintes dans un proche avenir par la majorité des professeurs dans les écoles secondaires où la préparation à l'étude sérieuse de la littérature doit commencer. On ne saurait donc trop souligner la nécessité de la formation continue des enseignants. Cet exercice devrait prendre des formes massives et intensives permettant aux enseignants des écoles primaires et surtout secondaires d'améliorer leurs instruments de savoir et les concepts nouveaux que la formation initiale ne permet pas d'explorer suffisamment.

Une véritable amélioration de l'enseignement de la littérature en Afrique noire ne peut pas se concevoir comme une simple modification des programmes ou des techniques didactiques. De telles modifications, certes nécessaires et souhaitables, doivent être intégrées à des interventions novatrices d'une plus vaste portée prenant en compte les situations politiques, sociales et idéologiques de l'Afrique en pleine mutation.

Les institutions africaines ont encore beaucoup d'efforts à faire vers la pluridisciplinarité où la littérature serait considérée comme capable (avec les autres matières) de participer à un travail commun et de servir de substrat ou superstrat à un système plus complexe. Grâce à l'étude de la littérature sous le même toit que l'histoire, la géographie, l'art, les sciences politiques, etc., on pourrait mener l'étudiant à une connaissance synchrone plutôt que monochrome.

Il faut que les études littéraires en Afrique sortent de leur isolement traditionnel et perdent leur caractère gratuit pour se transformer en une activité ayant un but plus pratique. Il devient de plus en plus urgent d'intégrer les différents efforts de recherche, d'organiser d'une façon systématique les rencontres entre différents chercheurs, souvent hélas! isolés s'ignorant les uns les autres. Cela permettrait de mieux percevoir l'implication de l'activité littéraire dans le destin des peuples d'Afrique.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé dans cette brève étude l'ensemble des problèmes et des solutions de l'enseignement de la littérature en Afrique noire. Notre objectif était surtout d'éveiller une réflexion dans un domaine complexe qui doit faire l'objet d'une analyse plus détaillée par des spécialistes.